Adrien GODART, « La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes,* n° 11, janvier 1903, pp. 471-486.

« LA LECTURE DIRECTE »

Un des problèmes les plus importants que pose la pratique de la méthode directe est son application à la lecture des textes. C'est en effet par la lecture que cette méthode, jusqu'à présent confinée dans le première période (i.e. dans les deux premières années d'enseignement: classes de 6^{e} et 5^{e}) va pouvoir se prolonger dans les classes supérieures, d'où elle était éliminée par la méthode de la traduction. Il y avait, en ces dernières années, un abîme profond entre la période imitative des débuts et la période de pure traduction de la fin. Grâce à la transformation des épreuves du baccalauréat, cette solution de continuité n'existe plus, et l'unité de la méthode est désormais assurée à travers toute la série des classes. Sa réalisation première, dans la période initiale, qui est surtout orale et mécanique, est la méthode intuitive. Sa deuxième forme est la lecture, qui à partir de la 4^{e}, devient le centre de l'enseignement. C'est de la réalité ambiante, matérielle ou figurée, que l'élève tirait en 6^{e} et 5^{e} les matériaux de son langage; c'est du livre qu'il va désormais les extraire. L'observation des objets ou de leur représentation, la vue des gestes accomplis devant lui ou des actes des personnages figurés, suffisait jusqu'à présent à créer tout son vocabulaire. C'est dans les textes imprimés qu'il va maintenant le puiser. À l'*Anschauungsmethode* [méthode intuitive] se substitue ainsi une *Lesebuchmethode* [méthode par la lecture] directe, mieux appropriée à son degré d'intelligence. C'est cette méthode de lecture directe que je voudrais essayer de préciser, en en exposant successivement les principes généraux, l'application intégrale dans une classe moyenne et les atténuations dans une classe de grammaire.

Pour rendre le maniement de cette méthode aussi souple que possible, il importe tout d'abord d'en déterminer exactement les principes. Une méthode se définit plus efficacement par le but qu'elle se propose d'atteindre que par les moyens qu'elle emploie. C'est plutôt une tendance qu'un recueil de prescriptions fixes. Quel est donc le but que la méthode directe assigne à la lecture? C'est d'être elle-même une lecture directe. L'idéal est d'amener l'élève à comprendre un texte en langue étrangère, directement, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle. L'élève, formé par la méthode constructive, a besoin, pour découvrir le sens d'un texte, de le transposer en français. Lors même que le vocabulaire lui en est familier, l'ensemble lui reste obscur et ne s'éclaire que progressivement par une traduction minutieuse. La lecture directe le dispense de cette opération, en lui donnant la révélation immédiate du sens du passage. D'un coup d'œil, il embrasse la phrase lue, ou plutôt, il cesse de la voir, pour l'entendre. Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnance de l'ensemble. Il est dans la situation de quelqu'un qui comprend une phrase prononcée en langue étrangère, sans être en état de la reconstituer dans le détail et sans avoir une notion nette des éléments qui la composent. Au travail analytique et lent de la lecture grammaticale, la lecture directe substitue ainsi une impression synthétique et instantanée.

Dans cette définition même de la lecture directe se déduit la principe de son emploi. Dès lors qu'elle consiste essentiellement à comprendre un texte sans l'intermédiaire de la langue maternelle, la méthode qui y conduira le plus sûrement l'élève consistera nécessairement dans la suppression méthodique de cette même langue. Dès le début, l'élève sera donc exercé à lire sans l'intermédiaire d'une traduction, et, dès la première séance de lecture, nous nous imposerons de nous passer, autant que possible, du secours du français. Opposons à cette pratique la tradition ancienne, selon laquelle la lecture était exactement calquée sur l'explication gréco-latine. On interprétait une page d'Hermann et Dorothée comme de l'Homère, du Shakespeare comme du Sophocle, et des ouvrages historiques de Schiller comme du Tite-Live. On disait aux élèves: "*Vous préparerez pour la prochaine fois vingt vers ou trente lignes à la suite*" et, à la classe suivante, on expédiait la tâche indiquée, littéralement d'abord, puis en ce qu'on appelait le "*bon français*". Quand l'élève n'avait pas préparé, on avait la ressource de lui infliger, en tâche supplémentaire, le mot à mot du passage; ce mot à mot lui-même pouvait devenir juxtalinéaire. On finit par reconnaître les inconvénients de ce mode de lecture et, afin de mettre un peu plus de vie dans cet exercice et de le faire servir plus directement à l'entraînement oral, on s'avisa d'y adjoindre un exercice de conversation: on ne se contenta plus de traduire le texte, on le parla; on l'élabora en questions et en réponses; on fit des rétroversions. C'était un premier progrès; mais, au fond, la tradition restait la même, et c'était toujours la traduction qui demeurait la préoccupation dominante.

Avec la lecture directe, la lecture s'affranchit résolument de la traduction. Ce n'est plus par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'élève arrive à l'intelligence du texte, mais par l'élaboration de ce texte dans la langue enseignée. La traduction cesse d'être une fin en soi, pour n'être plus qu'un simple procédé de contrôle, qu'un moyen rapide de nous assurer qu'à la rigueur l'élève pourrait s'en passer. Et encore n'intervient-elle qu'exceptionnellement; car, si c'est directement, par la conversation, que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons s'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. Loin donc d'être indispensable, la traduction tend à se supprimer d'elle-même: et, à sa place, comme opération initiale, intervient la conversation dialoguée, qui, dans la méthode classique, n'apparaissait que comme un prolongement, un luxe accessoire; si bien qu'en dernière analyse il y a complet renversement des termes qui constituera le travail de la lecture et, à la limite, élimination du second.

Mais pour que cette substitution de la conversation dialoguée à la traduction comme moyen d'acquisition soit possible, il faut que l'élève dispose déjà d'un certain acquis. Le texte nouveau, non expliqué, est pour lui quelque chose d'informe et d'inerte, comme une masse compacte et sans transparence. Pour éclairer cette masse, il faut que nous ayons préalablement initié l'élève au maniement de l'instrument dont nous allons nous servir. C'est, en effet, parce qu'il comprend dans une certaine mesure la langue étrangère et qu'il sait un peu s'exprimer, que nous pouvons lui apprendre à lire. Et voilà pourquoi la lecture n'intervient et ne prend toute sa valeur qu'au cours de la seconde période [i..e. dans les classes de 4^{e} et 3^{e}]. Il serait non pas difficile, mais entièrement impossible de commencer plus tôt. La lecture, pour être pratiquée selon la méthode directe, suppose que l'élève a traversé la période d'intuition. De là vient que les nouveaux venus, qui nous arrivent sans cette première initiation, sont comme noyés et reprennent si difficilement pied. Au sortir de cette première période, si importante, l'élève est déjà pourvu d'un vocabulaire concret, qu'il sait faire vivre, mettre en mouvement, organiser en petites phrases, de même qu'il est apte à comprendre les explications faciles données en langue étrangère. C'est tout cet acquis que la lecture va utiliser. Du connu oral, nous allons l'élever à l'inconnu imprimé. Notre tâche sera, par suite, comparable à celle du professeur des classes enfantines et consistera à expliquer une page d'allemand ou d'anglais, tout comme notre collègue expliquerait un texte français à des enfants de sept ans. Mais, peu à peu, cette explication s'élèvera: le débrouillage pénible des débuts deviendra une lecture de plus en plus courante et tendra dans la dernière période à devenir l'équivalent en

langue étrangère du commentaire que le professeur de lettres fait d'une page de français moderne. C'est là sans doute un idéal encore bien lointain. Recherchons par quels moyens pratiques nous aurons le plus de chances d'y atteindre.

Pour rendre cet exposé aussi précis que possible, il convient de l'appliquer à un texte déterminé. J'emprunte à un *Lesebuch* [livre de lecture] d'école primaire la légende populaire suivante, qu'il s'agit d'expliquer par la lecture directe à des élèves de quatrième.

La sœur fidèle et sa lampe[1]

Sur le rivage d'une petite île de la mer du Nord une jeune fille vivait toute seule dans une cabane. Son père et sa mère étaient morts, et son frère était parti loin en mer. Le cœur plein de Sehnsucht*, elle se souvenait de ses parents disparus et de son frère absent en attendant ardemment son retour. Lorsque le frère avait pris congé d'elle, elle lui avait promis de placer toutes les nuits sa lampe à la fenêtre afin que cette lumière, visible de très loin sur la mer, lui annonçât à son retour que sa sœur Elke vivait encore et l'attendait. Elle tint la promesse qu'elle avait faite. Chaque soir elle posait la lampe à la fenêtre et, tournée vers la mer, elle guettait jour et nuit le retour de son frère. Des mois, des années passèrent et son frère ne revenait toujours pas; Elke devint une vieille femme. Elle continuait à guetter, assise à sa fenêtre, et chaque soir elle y posait sa lampe et attendait. Un jour enfin l'obscurité se fit chez elle, la lumière habituelle s'était éteinte. « Son frère est revenu »", se crièrent alors entre eux les voisins, et ils accoururent à la maison de la sœur. Ils la trouvèrent assise, morte, appuyée toute raide à la fenêtre, semblant observer encore la mer, la lampe éteinte à côté d'elle.*

K. Müllenhoff

I. Préparation mécanique du texte

Cette opération comprend deux lectures successives:

1° Lecture par le maître.

Tranche variable suivant la difficulté du passage, mais formant un tout (dans le texte indiqué du début à "elle tint la promesse qu'elle avait faite"). Cette lecture, qui doit être lente et aussi nettement articulée que possible, a un double but: d'une part, elle indique à l'élève la façon dont il doit lire et, par le modèle qu'elle lui propose, l'empêche d'hésiter ou de commettre certaines fautes; d'autre part, elle lui permet de se faire une idée de l'ensemble, impression première dont est incapable l'élève qui lit, car son effort est purement mécanique et son attention toute motrice. L'élève qui, pour la première fois, débrouille un texte ne comprend généralement pas ce qu'il lit, parce qu'il est exclusivement préoccupé des mouvements à accomplir pour produire les sons correspondants aux mots imprimés.

2° Lecture par les élèves.

C'est là, surtout dans les débuts, un des exercices les plus importants. Il nous arrive, en effet, très souvent d'observer que des élèves, qui sortent de la première période avec une prononciation correcte, une articulation assez souple, sont hors d'état de lire avec aisance; la même gêne se constate aussi plus tard, chez des élèves plus avancés, qui sont des causeurs satisfaisants et des lecteurs médiocres. Il y a donc lieu de pratiquer la lecture comme un exercice en soi, qui exige un entraînement spécial, indépendant de l'assouplissement oral par la simple conversation.

[1] Je traduis le texte en français, à l'excepté du mot *Sehnsucht*.

Cette lecture par les élèves est tantôt individuelle, tantôt simultanée. Dans le premier cas, il est bon qu'un élève ne lise qu'une seule phrase, de façon que le travail, en se dispersant, profite au plus grand nombre et exerce le plus de gosiers possible. Pendant qu'un élève lit isolément, il importe que le reste de la classe surveille attentivement sa lecture et s'attache à découvrir ses moindres erreurs de prononciation. La faute, aussitôt commise, doit être signalée et corrigée par un camarade, qui se contente d'indiquer la prononciation exacte. En général, les jeunes élèves apportent à ce contrôle, qui met en jeu leur amour-propre, une sévérité impitoyable. C'est tout profit pour l'éducation de leur oreille et tout repos pour nous.

La lecture en chœur a l'incontestable avantage d'exercer à la fois tous les élèves; mais elle n'est pas sans dangers. Elle rend très difficile, sinon impossible, la constatation des erreurs individuelles de prononciation. Elle permet bien de distinguer les fautes énormes (par exemple, en allemand, la confusion entre le ***f*** et le ***s***, mais non de saisir les nuances. De plus, elle a le grave inconvénient de propager un débit incolore et sans vie, une mélopée d'un rythme monotone, où l'accent des mots nuit à l'accent de la phrase. Un élève, individuellement, donne bien à une phrase lue sa mélodie propre; mais il est bien difficile d'obtenir ce nuancement d'un débit simultané. Nécessaire dans les classes nombreuses, la lecture en choeur s'impose donc moins régulièrement dans les classes réduites, où le petit nombre des élèves permet d'obtenir de la lecture individuelle une correction plus délicate.

II. - Interprétation du texte.

Cette deuxième partie du travail comporte également deux moments, la synthèse du contenu, puis l'analyse du détail, et se termine par une lecture d'ensemble.

1° Synthèse du contenu.

Pendant que nous lisons le texte et le faisons relire, l'élève peut déjà vaguement deviner le sens général et entrevoir les grandes lignes. C'est cette signification d'ensemble que nous nous préoccupons d'abord de dégager. Nous lui demandons ce qu'il a pu comprendre, ce dont il s'agit en gros, en l'aidant de questions très simples. Il y a là comme un travail de première mise au point, qui éclaire le sujet; travail d'ailleurs fort important, puisqu'il crée précisément chez le débutant l'habitude de saisir directement la signification de tout un passage et lui donne, pour ainsi dire, le sens de la perspective. L'élève que nous habituons ainsi à découvrir directement, et comme en profondeur, le sens de tout un texte, s'accoutume du même coup à voir par le même procédé la signification d'une phrase. Une prédisposition fortifie l'autre.

Reprenons donc notre texte, et, après la double lecture du premier fragment, demandons à l'élève ce qu'il a compris: "*De qui s'agit-il? De qui parle-t-on dans cette histoire? D'une jeune fille. Est-ce qu'elle habite chez ses parents? Où est son frère? Qu'a-t-elle dit à son frère? Où placera-t-elle la lampe? Qu'est-ce que la lampe annoncera à son frère?*, etc."

Voilà les idées de l'élève débrouillées, sa première impression précisée. Il faut maintenant l'amener à exprimer sommairement cette idée d'ensemble et à la condenser en un résumé aussi réduit que possible. Nous l'y aiderons par les invitations suivantes, qu'il comprend, parce que ce sont des phrases courantes, constamment répétées, des habitudes fixes de l'explication: "Raconte ce que tu as compris. Raconte-le de manière suivie (dans le contexte). Donne le contenu de ce qui a été lu, du passage. Résume ce que nous avons lu, etc." Nous obtenons ainsi un petit résumé maladroit, que nous forçons l'élève à resserrer de plus en plus jusqu'à le réduire, par approches successives, à une phrase unique, qui est comme le résidu du passage. Il est certain qu'au début ce travail est un peu compliqué, mais les élèves s'habituent assez vite à découvrir d'eux-mêmes, sans intervention de notre part, la formule qui résume le fragment, si bien que cette opération finit par devenir mécanique.

2° Interprétation du détail.

Une fois le passage défini dans son ensemble, il s'agit d'en analyser les éléments. C'est là la partie la plus importante et la plus délicate de l'explication.

Reprendre le texte phrase par phrase, mot par mot.

Expliquer les mots inconnus au fur et à mesure de leur apparition. Il y a un autre système qui consiste à placer cette explication avant la lecture même du texte. Il faut, dans ce cas, en extraire d'avance les mots nouveaux, et les expliquer sous leur forme indépendante. Ce n'est qu'après l'élaboration du vocabulaire inconnu que l'élève est mis en présence du texte. Cette méthode a l'inconvénient de dissocier ce qui est étroitement uni. À vouloir isoler les mots de leur entourage, on leur enlève la vie et en même temps on se prive du moyen d'interprétation le plus rapide, l'explication par le contexte. Il est donc préférable de ne pas détacher le commentaire verbal de la lecture du texte.

Il va sans dire qu'une rédaction écrite ne peut reproduire l'explication du passage proposé, telle que la permettait l'exposition orale. De ce commentaire parlé, je ne veux donc retenir que les catégories où peuvent se distribuer les différents mots d'un texte, et les divers procédés d'explication qu'on peut appliquer.

1. Mots connus, déjà familiers à l'élève (rivage, habiter, vivre, cabane, etc.). Il est bon de lui rappeler l'occasion où ils lui sont apparus pour la première fois. C'est ainsi que le mot "*rivage*" sera associé rétrospectivement aux divers rivages que lui ont présentés les tableaux.

2. Définition.- Nous établirons par définition le sens des mots *Hallig* (= île de la mer du Nord), *jeune fille*, *vieille femme*, etc. Nous lui dirons, par exemple: "*eine Hallig est une petite île de la mer du Nord. Elle est plate et basse*, etc.".

3. Synonymie.- Nous expliquerons par ce procédé des mots tels que "*accourir, observer, guetter, attendre, scintiller, mois*".

4. Intuition directe, telle qu'elle est pratiquée dans la première période. Elle s'applique à des mots tels que "*loin, éteint, lampe, obscur*, etc.", aux verbes de position ("*elle posait la lampe; la lampe à côté d'elle; appuyée*"). Dans ces explications par intuition matérielle, le geste joue un grand rôle, et dispense souvent d'un commentaire compliqué. Il arrive ainsi que la lecture devient une gesticulation très expressive. C'est une spécialité de plus à ajouter aux multiples compétences du professeur de langues vivantes, qui est, à l'occasion, dessinateur, chanteur, et que la lecture oblige souvent à une mimique active. N'est-ce pas vraiment dans notre enseignement que se réalise la synthèse la plus vivante du tous les arts?

5. Intuition mentale.- A l'aide des mots qu'il sait, nous suggérons à l'élève la vision de choses éloignées, d'actes possibles. Nous userons de ce moyen pour "*prendre congé*": "*Je prends congé d'un ami. Je lui dis au revoir. Adieu! Reviens vite!*". Même procédé pour expliquer *eimdehren*" [revenir à la maison] par la description d'un retour.

6. Mots abstraits.- Transposer l'abstrait dans le domaine du concret. C'est par une transposition identique que le jeune Henri Heine apprenait les mots abstraits de la langue française. Et le vieux tambour Le Grand qui, par une méthode très directe, lui découvrait le sens du mot liberté en lui tambourinant la Marseillaise sur sa caisse, n'était pas dépourvu de pédagogie. Il est évident que si nous voulions analyser à l'élève le contenu psychologique du mot *Sehnsucht*, et lui faire sentir la nuance subtile de sentiment qu'il exprime, nous perdrions notre temps. Prenons au contraire des exemples familiers: "*C'est l'automne, il fait de plus en*

plus froid. L'hirondelle veut partir dans les pays chauds. Elle y pense avec Sehnsucht*. À présent, l'hiver est passé. Il fait beau à nouveau. L'hirondelle est encore en Afrique mais elle veut revenir chez nous. Elle pense à son ancien nid. Comment? Avec* Sehnsucht*. C'est ainsi que toi aussi sans doute tu penses aux vacances. Mais elles sont encore loin. Comment penses-tu aux vacances? Avec* Sehnsucht*. Et la jeune fille? Comment pense-t-elle à ses parents et à son frère? Est-elle joyeuse? Non, elle est triste: elle voudrait revoir son frère. Elle pense à lui avec* Sehnsucht, etc." Le contexte achève d'éclairer sur le sens du mot et l'élève finit par découvrir dans tous ces exemples un élément commun, celui de vague regret, et il associe cette idée au mot en question. -Même procédé d'explication par des exemples pour l'adjectif "*fidèle*".

Pour que toutes ces explications soient comprises de l'élève, il importe naturellement qu'il y soit activement associé. L'analyse d'un texte, avec l'interprétation des mots nouveaux, doit rester à tout prix une causerie générale, une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte. Cela est surtout important dans les classes de la deuxième période, où l'attention de la classe, si fuyante et si facilement distraite, a besoin d'être incessamment sollicitée. Il y aurait donc danger à faire un commentaire suivi, que l'élève se contenterait d'écouter passivement, et à l'interroger ensuite, pour nous assurer qu'il a suivi tout le détail de notre monologue. Les deux opérations, commentaire et contrôle, doivent être simultanées et se mêler constamment l'une à l'autre. À ce point de vue il peut être bon, dans les classes supérieures, de confier de temps en temps aux meilleurs élèves le soin de commenter un passage, et il s'en trouve parfois qui, après quelques mois de préparation, s'acquittent très convenablement de cette besogne.

Mais comment nous assurerons-nous que notre commentaire a été compris? Pour certains élèves, l'observation de leur visage, particulièrement mobile, suffit à nous renseigner. En s'éclairant tout d'un coup, leur physionomie reflète fidèlement le plaisir qu'ils éprouvent à avoir enfin saisi, et c'est justement un des plaisirs de la lecture ainsi pratiquée, et comme un dédommagement à la fatigue qu'elle cause, que cet éveil des visages et cette communication directe qui s'établit de l'élève au professeur.

Malheureusement ce genre de contrôle expressif n'est pas toujours très sûr et il serait dangereux de s'en tenir là. L'élève est en effet trop facilement disposé à se contenter d'une demi-clarté et croit souvent avoir compris quand il ne fait qu'entrevoir. Il est prudent de tempérer cette confiance. À aucun prix il ne faut qu'il subsiste un doute dans son esprit. Notre enseignement prendrait un caractère artificiel et incomplet, et compromettrait son éducation intellectuelle, si nous l'accoutumions à se contenter de l'à peu près, à deviner vaguement plutôt qu'à savoir clairement. Il faut donc, chaque fois qu'il est nécessaire, indiquer le sens des mots en français, à la condition de ne recourir au français qu'après avoir épuisé tous les autres moyens d'explication directe. Apparaissant ainsi au bout d'une série de définitions, d'éclaircissements ou de gestes, le mot français n'a plus la même gravité. Peu importe, d'ailleurs, que ce mot jaillisse spontanément dans l'esprit de l'élève, sans intervention de notre part. Nous n'y pouvons rien, pas plus que dans la période intuitive nous ne pouvons empêcher que l'élève, à qui nous montrons un objet sur un tableau, ne prononce à mi-voix le mot français qu'il a l'habitude d'associer à l'image. Seulement il dépend de nous que cette habitude devienne de moins en moins impérieuse et que la conscience, d'abord pleine et claire qu'il a du mot français, s'amoindrisse, s'assourdisse. Si, dans certains esprits, ce mot n'est jamais complètement éliminé, il y est du moins comme étouffé par la foule des associations en langue étrangère qui s'y seront accumulées, et la parole intérieure, tout imprégnée d'éléments anglais ou allemands, se libère de plus en plus du langage naturel.

Mais il est des cas où la traduction du mot ne suffit pas. Il se peut que, comprenant la signification des mots pris isolément, l'élève ne découvre pas le sens de la phrase où ils sont groupés. La phrase allemande, en particulier, est souvent d'une complication décourageante - . Sur les blocs compacts que sont certaines périodes, la lecture directe n'a guère de prise. Il faut

alors démolir la phrase à coups d'analyse logique et y mettre de l'air, en isolant les différentes propositions, qu'il est souvent nécessaire d'éclairer et de paraphraser à leur tour. Mais nous ne sommes pas toujours sûrs après tout ce travail, que l'élève ait bien compris. Donnons-lui de nouveau une traduction et, après avoir traduit les mots, traduisons la phrase. Ici aussi, la traduction, en n'intervenant qu'après tout un commentaire détaillé, n'aura qu'une valeur de contrôle. Elle sera un guide-âne à l'usage des retardataires ou des incapables. Mais qu'elle soit toujours instantanée, courante, affranchie du mot à mot. Si nous sommes pressés, faisons-la nous-mêmes. Et si la traduction de l'élève est gauche, peu importe: ce n'est pas le français que nous sommes chargés de lui enseigner. L'essentiel est qu'il s'habitue, quand il traduit, à le faire d'un trait.

3° Lecture d'ensemble.

Ainsi analysé, le texte ne présente plus de difficultés pour l'élève. Il est en état de le lire couramment, non plus d'une lecture mécanique comme au début, mais avec intelligence, dans un ton juste. Après avoir expliqué tout un paragraphe ou un chapitre, nous le ferons relire et comme il s'agit ici d'obtenir un débit exactement nuancé et vivant, nous préférerons pour cette répétition la lecture individuelle à la lecture en chœur. La meilleure des lectures sera aussi la meilleure des explications et la qualité de cette lecture finale donnera la mesure de la clarté que le texte élaboré aura acquis dans l'esprit des élèves. Lorsqu'on veut gagner du temps, c'est la seconde lecture du début qu'il convient de supprimer; la lecture initiale de débrouillage reste faite par nous et nous chargeons les élèves de la lecture finale, qui ne doit en aucun cas disparaître.

III. - Conservation du texte.

Jusqu'ici l'élève est resté assez passif et son travail personnel s'est réduit à peu de chose. La lecture directe supprime en effet la préparation à domicile. Comment pourrait-il préparer, puisque c'est oralement, par transmission orale, qu'il doit acquérir le sens des mots nouveaux et découvrir la signification des phrases? Maintenir la préparation selon l'ancienne formule serait le condamner à l'usage du dictionnaire français comme moyen d'acquisition. La préparation, telle que l'entendait la méthode grammaticale, disparaît donc. Ce n'est plus l'élève qui prépare, c'est le professeur. Il est assez probable que les élèves, déjà déchargés pendant la première période d'un excédent de devoirs, ne tarderont pas à juger charmante une méthode qui, dans la deuxième, leur procure un nouvel allégement, en confiant au maître la besogne des préparations.

Par bonheur, ce travail est remplacé par un autre exercice, infiniment plus utile que l'opération mécanique, qui consistait à transporter des fragments de dictionnaire dans un cahier de préparation, sans se demander, sauf pour les élèves les plus actifs, si le sens choisi s'accordait avec le contexte et sans se préoccuper de la signification de la phrase. À l'ancienne préparation nous substituons l'assimilation du texte. L'élève ne prépare plus, mais il est tenu de relire, à l'étude ou à la maison, le texte expliqué et de le fixer dans sa mémoire. Nous aboutissons ainsi à un déplacement de la préparation qui, au lieu de précéder, comme autrefois, la lecture en classe, la refait et la fixe. La préparation, selon la méthode directe, devient une leçon: elle consiste pour l'élève à revoir le texte donné de telle façon que, sans l'apprendre par cœur, il s'en assimile et les mots et les tournures idiomatiques.

Transportons-nous à la classe et reprenons l'élève au moment où il est en possession effective de son texte. Toute séance de lecture va donc se diviser en deux parties: 1° Révision de la précédente lecture; 2° Préparation d'un texte nouveau. Pour la première partie, il est indispensable, puisqu'il s'agit d'un contrôle, que les élèves gardent leurs livres fermés; mais, même pour la seconde, il ne sera pas mauvais que les élèves soient exercés de temps en

temps à suivre, sans texte sous les yeux, l'interprétation d'un passage non vu, de façon que leur mémoire auditive se développe en même temps que leur mémoire visuelle.

1° Le mode le plus pratique de reconstitution d'un texte est le système des questions et des réponses. C'est par une conversation dialoguée que nous constatons si l'élève a consciencieusement fait sa tâche, et c'est en le forçant à employer certains mots dans ses réponses que nous nous assurons qu'il les a appris et retenus. Ce n'est donc plus par l'absorption de listes toutes faites que l'élève enrichit son vocabulaire, mais par la répétition orale. La répétition, qui est le principe essentiel de la méthode directe, grave les mots profondément dans sa mémoire, non point sous leur forme indépendante et nue, mais en liaison avec d'autres mots, si bien que pour lui rappeler le sens d'un mot, il nous suffira de lui faire redire la phrase où il lui est apparu pour la première fois. Il n'est peut-être pas d'exercice où la localisation du souvenir rende des services aussi précieux que dans cette révision du vocabulaire.

Pour être efficace, ce contrôle par questions et réponses doit être pratiqué dans de certaines conditions. C'est d'abord un fait d'expérience quotidienne que certains élèves peuvent fort bien répondre à une question, sans l'avoir clairement comprise. Avec un peu d'habitude, les plus habiles réussissent à recombiner les termes de notre question, et la réponse part comme par une sorte de réaction mécanique, sans que nous puissions nous rendre compte si nous avons été réellement compris. Pour empêcher cet automatisme, il faut ne poser que des questions telles qu'il soit impossible à l'élève d'y répondre s'il ne comprend pas le sens de tous les mots. Veiller aussi, pour que le maniement du vocabulaire soit aussi général que possible, à ce que la classe toute entière participe au dialogue; et pour empêcher que la conversation ne s'isole et ne devienne trop individuelle, lancer toujours la question de façon anonyme, et ne désigner qu'après un court instant le nom de l'élève qui doit répondre, de façon qu'elle ait le temps de déclencher toutes les réflexions et de menacer toute la classe.

Au sujet de la forme à exiger des réponses, on constate certaines divergences. M. Kron, dans le "*mode d'emploi*" qu'il a joint à ses intéressants recueils de *Realien* [connaissances pratiques], qui répondaient à un besoin réel de notre enseignement, recommande expressément de faire répéter à haute voix chaque question par l'élève. Il est certain que ce procédé facilite le travail de la réponse; mais il est aisé de constater que la conversation y perd en rapidité et en spontanéité, s'alourdit, prend un caractère artificiel. En revanche, il est incontestable qu'il faut toujours, surtout dans les débuts, exiger des réponses par phrases complètes. Ce n'est qu'après plusieurs années, quand les élèves auront triomphé de leur paresse orale, et que leur sens de l'interrogation anglaise et de construction allemande se sera affiné, qu'on pourra les dispenser - mais jamais de façon permanente - de la réponse complète.

Dans ce procédé de répétition, l'initiative de l'élève reste nulle. Elle trouve déjà l'occasion de s'exercer, si nous le chargeons du soin de poser lui-même la question. Deux possibilités: la question est improvisée à livre ouvert, ou préparée à l'avance. Dans le second cas, il est bon de désigner un groupe de questionneurs, qui devront à la classe suivante examiner leurs camarades et diriger la conversation.

2° Plus développée, l'initiative de l'élève s'affranchit de la question et de la réponse. Il recrée lui-même à l'aide de certains secours tout le détail du texte. Ces secours sont d'abord aussi abondants que possible. Nous détachons du texte tous les mots essentiels, qui vont être pour lui comme autant de points de repère, qui l'aideront à refaire, livre fermé, le chemin parcouru. Ce seront, par exemple, pour le morceau proposé, les mots "*Hallig, solitaire, cabane, jeune fille, père, frère, nostalgie, se souvenait de, attendait, prendre congé de, promis*, etc.". À la reprise du texte, un élève écrit au tableau ces mots de valeur, ces *Stichwörter* [mots clés], qu'avec un peu d'habitude il finira par dégager lui-même, et le travail de la classe consiste à relier ces jalons et à tendre de l'un à l'autre le fil du récit.

3° Puis, progressivement nous réduisons le nombre de ces *Stichwörter*, de ces mots générateurs autour desquels vient se cristalliser tout le détail de la phrase. Nous effaçons les plus accessoires et ne laissons subsister que les plus importants. À un degré supérieur, nous substituons aux mots, tels qu'ils apparaissent dans le récit, la notation libre de l'idée, sous une forme nouvelle; et finalement nous ne proposons plus à l'élève que des titres très généraux, des formules synthétiques à l'aide desquels il doit être en état de reconstituer tout le texte (ce sera pour notre légende 1° *prouesse*, 2° *attente*, 3° *mort*).

Arrivée à ce degré, la restauration d'un texte devient une véritable rédaction orale et prépare le travail de la composition libre, qui n'est, en réalité, que la fixation par écrit du langage parlé. La plupart des exercices que les élèves ont à faire par écrit (variation, concentration, résolution des tournures idiomatiques en langage courant) sont possibles oralement à l'occasion des textes lus. Parallèlement, la lecture peut servir à l'enseignement grammatical; non point qu'il faille extraire de la lecture tous les matériaux de la grammaire et inventer à l'aide des textes une grammaire inductive, qui prendrait beaucoup de temps et surtout enlèverait à l'élève la joie de s'intéresser directement aux choses lues. Sans tomber dans cet excès, il est bon toutefois que de temps en temps le texte étudié devienne l'occasion d'un travail grammatical, soit de simple recherche (étudier dans notre texte le style indirect, l'emploi des prépositions à double cas), doit d'application (faire raconter le tout au présent, ou à la première personne par le frère revenu).

Dans ce double travail stylistique et grammatical, l'activité de l'élève est concentrée sur le texte, qui se fixe profondément dans sa mémoire. La lecture devient en même temps que le but, l'instrument principal de l'enseignement et ainsi se réalise, par l'explication des textes, cette collaboration mutuelle de tous les exercices et cette concentration du travail, qui doit être la loi de tout enseignement.

Le reproche, qu'à première vue on ne manque jamais d'adresser à la lecture directe, c'est sa lenteur. Il est certain qu'au début on ne va pas très vite, et que la nécessité de la répétition constante, sans laquelle le vocabulaire s'échappe sans laisser de trace, retarde singulièrement la marche. On en sera quitte pour n'offrir aux débutants que des récits ou descriptions faciles. Il serait imprudent, sous prétexte de les suralimenter, de leur présenter des textes compacts et indigestes. On se trouvera bien de préférer ce qui est transparent, pas trop chargé de mots nouveaux. Une autre précaution consistera, dans les débuts, à se garder des dialogues dramatiques, qui se laissent moins facilement que les textes narratifs résumer et assimiler par l'élève.

Résignons-nous donc sans impatience à ces lenteurs. Au fond, elles sont un bien. Ce que l'élève aura ainsi acquis sans grand effort de réflexion, par la répétition continue, s'oubliera difficilement. Quand nous expliquons un texte à un élève, il acquiert en même temps que des mots nouveaux une aptitude générale dont profiteront ses lectures futures. Et il arrivera ainsi au bout du premier cycle n'ayant peut-être pas beaucoup appris, mais ayant beaucoup retenu et ayant fortifié en lui, jusqu'à l'instinct, cette habitude de première vue, de lecture directe qui va être la condition essentielle de son travail dans la troisième période [i.e. dans le second cycle].

Il serait prématuré de vouloir dès maintenant préciser la pratique de la lecture dans le second cycle. Il faut attendre, pour s'en faire une idée exacte, que les élèves actuellement formés par la nouvelle méthode aient atteint la seconde. Voici pourtant les possibilités qu'il nous est permis d'imaginer: l'élève entraîné depuis le milieu de la 5^{e} ou de la 4^{e} à la lecture directe, accoutumé à suivre un commentaire en langue étrangère, habitué surtout à entrer de plain-pied dans les textes lus sera, je crois, suffisamment préparé à la lecture rapide des œuvres que nous choisirons. Il n'y avait jusqu'ici au programme de chaque classe qu'une provision d'auteurs très limitée et de difficulté telle que la lecture directe en était impossible;

l'abondance des bibliographies nouvelles et la liberté laissée à notre choix nous permettra désormais de prendre des livres exactement appropriés à la force de l'élève; car ce qui doit déterminer nos préférences, c'est moins la valeur intrinsèque de l'œuvre que l'aptitude de la classe à la lire.

Comment lirons-nous? Le mieux sera sans doute de conserver, en la développant, la méthode des débuts. Préparation du texte en classe, les élèves ayant à relire comme leçon le passage expliqué. Pour la révision, suppression progressive du système des questions et réponses, l'élève devant parler le plus possible sans notre intervention. En même temps, il disposera d'instruments de travail plus perfectionnés. Aux dictionnaires bilingues, dont il use en ce moment, seront substitués des lexiques en langue étrangère, qui lui rendront peut-être des services plus immédiats pour la lecture que pour la rédaction de ses narrations. Et si, en même temps, paraissent des éditions pratiques des auteurs nouveaux, faites selon les principes fondamentaux de la méthode directe, avec un commentaire et des notes en langue étrangère, avec les simplifications et arrangements qui s'imposent pour les œuvres les plus difficiles ou les plus dialectales, il ne sera plus impossible de réintégrer la préparation, sous une forme nouvelle, dans le travail de l'élève. Mais cela c'est l'avenir, et l'avenir de tout notre enseignement dépend, avant toute chose, du fonctionnement des examens de passage. Plus qu'autrefois, il importe qu'on arrête les ignorants qui, avec la méthode nouvelle seront encore plus incapables que par le passé et assisteront passivement, en figurants résignés, à des classes inintelligibles. Et plus aussi que nos collègues de lettres et de sciences, nous avons besoin de classes homogènes. Souhaitons que les examens de passage finissent par nous les donner.

Pour le moment, nous n'avons d'ailleurs ni cet outillage perfectionné, ni des élèves aptes à s'en servir. En attendant l'un et les autres, tâchons de trouver un compromis provisoire pour la période de transition que nous traversons. Nous avons en ce moment, à partir de la seconde, des élèves qui ont été formés par la méthode grammaticale, ou, dans le cas le plus favorable, par une méthode mixte, semi-directe, à base de traduction. Il y aurait danger à infliger à ces élèves la méthode absolue des classes moyennes. Recherchons donc les atténuations qu'il convient d'y apporter.

Pour déterminer ces tempéraments, il importe de tenir compte de deux nécessités. D'une part, la lecture dans la troisième période doit prendre selon les instructions un caractère de plus en plus didactique et initier graduellement l'élève à la connaissance du pays étranger. Ce n'est plus seulement la langue, c'est toute la vie d'un peuple que la lecture doit lui enseigner, dans ses différentes manifestations littéraires, économiques et sociales, si bien que ce qui doit nous intéresser dans les œuvres, c'est avant tout le côté par où elles sont le plus représentatives du milieu étranger. Mais d'autre part, dans l'état actuel de l'enseignement, nos élèves de seconde n'ont pas encore une possession suffisante de la langue pour qu'on cesse de la leur apprendre. Il faut donc continuer leur apprentissage.

À chacune de ces deux nécessités correspondent deux genres différents de lecture. À l'obligation d'enseigner la culture étrangère correspond la lecture cursive et extensive. C'est en lisant beaucoup que les élèves prendront le plus de contacts avec cette civilisation, et, pour lire beaucoup et vite, il faut actuellement qu'ils préparent. D'autre part, à la nécessité de continuer leur apprentissage de la langue écrite et parlée, correspond la lecture lente de déchiffrage ou intensive, qui comporte l'emploi des procédés directs.

Comment satisferons-nous à ces deux nécessités? Deux solutions sont possibles. Ou bien le dualisme absolu: dans l'emploi du temps de chaque semaine, faire une part indépendante à chacune des deux lectures. Ou bien la méthode de conciliation: les tempérer l'une par l'autre. C'est ce dernier procédé qui me paraît le plus efficace.

1° Lecture préparée:

Nous continuerons à donner des préparations aux élèves, mais nous en rendrons le contrôle aussi direct que possible par l'élimination de la traduction. Les élèves préparent à domicile, avec cahier de vocabulaire, mais nous nous assurons qu'ils ont préparé, en les interrogeant en langue étrangère sur le sens des mots, la succession des idées, le plan du passage. Choisir de préférence pour la lecture préparée les œuvres les plus difficiles, les œuvres littéraires.

2 Lecture directe:

Pas de préparation. Même succession d'opérations que pour la deuxième période. Seulement, comme les élèves ont été formés par la méthode de traduction, s'assurer qu'ils ont compris en faisant non plus exceptionnellement, comme dans la méthode radicale, mais régulièrement, traduire l'alinéa expliqué, qui est ensuite donné comme leçon pour la classe suivante. Choisir, pour cette lecture analytique et lente, les textes de prose facile et moderne, de préférence dans les recueils de morceaux choisis ou les journaux scolaires. Nos collègues d'anglais qui ont à leur disposition une littérature romanesque très abondante et une inépuisable provision de nouvelles faciles, sont à ce point de vue beaucoup mieux favorisés que nous. Indépendamment de cette infériorité narrative, l'allemand offre, par la complication de sa construction et la difficulté infinie du vocabulaire, un obstacle beaucoup plus grand que l'anglais à la lecture sans traduction. Il est donc certain que les professeurs d'anglais obtiendront de la lecture directe des résultats plus rapides que les germanistes.

Tel est l'aboutissement provisoire de la lecture directe. Il va falloir attendre quelques années encore pour régler les détails de son emploi dans les classes supérieures. En tout cas, il paraît dès maintenant assuré qu'aucun autre procédé de lecture ne saurait mieux convenir au travail de la deuxième période. On lui reprochera, à coup sûr, de réduire le travail personnel de l'élève et d'endormir sa réflexion. Nous prenons d'avance notre parti de ce reproche. Après les années de lent apprentissage, viendront les années de libre curiosité. Dans la troisième période, l'élève s'affranchira de la discipline étroite des débuts et son initiative, qui s'exerçait autrefois par la confection des préparations, s'affirmera par la lecture personnelle, qui donnera la mesure de son zèle. Le bon élève était autrefois le fort en thème. Ce sera désormais le grand liseur. Souhaitons d'avoir le plus tôt des classes de grands liseurs. Ce sera la meilleure preuve de la valeur de la méthode et, en même temps, le plus sûr moyen de prolonger notre enseignement au-delà de l'étude utilitaire de la langue pratique et d'en faire, par l'étendue et la variété de la lecture, un véritable enseignement de haute culture.